

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE DISCIPLINAS PARAMÉDICAS
LICENCIATURA EN FONOAUDIOLOGÍA

TESINA DE LICENCIATURA



Madrina de tesina: Lic. María Susana Bertuzzi

Fonoaudióloga aspirante
a licenciada: Mabel Susana Expósito
mexpósito@sion.com
4361-4741

Diciembre 2005

10/dic
Lic. Mabel Susana Expósito
Prof. de Fonoaudiología
Lic. Cristina Ceruti
M.P. 1331 M.P. 612
C. EN FONOAUDIOLOGÍA

Título: **VYGOTSKI, LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y SUS IMPLICANCIAS EN EL DIAGNÓSTICO Y PRONÓSTICO DE LA PATOLOGÍA DEL LENGUAJE EN EL NIÑO**

INDICE

▪ **INTRODUCCIÓN**

1) Hipótesis general..... 6

 i) Objetivo general..... 6

 ii) Objetivo específico..... 6

▪ **PARTE I - IDEAS CENTRALES DE LA TEORÍA DE VYGOTSKI**

1) Datos biográficos – Contexto histórico 7

2) Vygotski y la discapacidad..... 11

3) Las funciones psicológicas superiores..... 21

 i) Metodología..... 21

 ii) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores..... 23

 iii) Funciones elementales y superiores..... 24

 iv) Dominios genéticos y líneas de desarrollo..... 26

 v) Instrumentos de mediación y los procesos de interiorización..... 28

 vi) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores en los niños anormales.....31

4) Las relaciones entre lenguaje y pensamiento..... 31

 i) Ontogénesis y filogénesis del lenguaje y el pensamiento..... 32

 ii) El desarrollo del habla interior..... 35

 iii) Las funciones del lenguaje..... 35

 iv) La transición del lenguaje social al lenguaje interior: el lenguaje egocéntrico 37

 v) El pensamiento verbal..... 40

 vi) La estructura semántica de la palabra..... 42

 (1) Origen de la palabra..... 42

 (2) Estructura semántica y función de la palabra..... 45

 (3) La palabra y el campo semántico..... 46

 (4) El significado categorial de la palabra..... 47

 (5) Funciones léxicas y valencias de las palabras..... 50

 (6) El significado de las palabras..... 51

(7) El desarrollo del significado de las palabras en la ontogénesis....	64
(8) El desarrollo de la función designativa de la palabra en la Ontogénesis.....	67
(9) El desarrollo de los conceptos. Métodos para su investigación....	80

▪ **PARTE II- LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO**

1) Aprendizaje y desarrollo.....	96
2) La zona de desarrollo próximo y las relaciones entre desarrollo y Aprendizaje.....	98
3) La teoría de la actividad mediada de Vygotski.....	101
4) La experiencia de aprendizaje mediado.....	103
5) El lenguaje como mediador del desarrollo.....	105
6) Interacción social, actividad práctica y lenguaje.....	106
7) La zona de desarrollo próximo e ínter subjetividad.....	111
8) Mecanismos semióticos implicados en la transición del funcionamiento ínter psicológico al intrapsicológico.....	114
9) La zona de desarrollo próximo y juego.....	117
10) La zona de desarrollo próximo y andamiaje.....	120
11) La evaluación dinámica y el potencial de aprendizaje.....	122

▪ **PARTE III – ASPECTOS NEUROFISIOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE**

1) Definición de lenguaje.....	126
2) Base neurofisiológica del aprendizaje del lenguaje.....	126
i) Actividad nerviosa superior.....	126
ii) Concepto de analizadores.....	128
(a) Analizadores del lenguaje.....	130
iii) Dispositivos básicos para el aprendizaje.....	130
(a) Motivación.....	131
(b) Atención.....	131
(c) Habitación.....	132
(d) Memoria.....	132
(e) Sensopercepción.....	135
iv) Base afectivo emocional.....	136
v) Sistemas funcionales complejos.....	136
3) Los códigos del lenguaje.....	137

i) Código fonológico- sintáctico.....	137
ii) Código semántico.....	139
4) Etapas de la comunicación.....	140

▪ **PARTE IV – FISIOPATOLOGÍA DEL LENGUAJE**

1) Concepto.....	142
2) Los retardos del lenguaje.....	143
3) Retardo afásico.....	144
i) Etiología.....	144
ii) Fisiopatología de la actividad nerviosa superior.....	144
iii) Dispositivos básicos para el aprendizaje.....	145
iv) Principales asociaciones clínicas.....	145
v) Características del lenguaje.....	145
vi) Trastornos del aprendizaje escolar.....	148
4) Retardo mental.....	149
i) Concepto.....	149
ii) Etiología.....	151
iii) Fisiopatología de la actividad nerviosa superior.....	152
iv) Dispositivos básicos para el aprendizaje.....	153
v) Códigos lingüísticos afectados.....	153
vi) Grado de severidad.....	154
vii) Principales asociaciones clínicas.....	154
viii) Secuelas.....	154
ix) Características del lenguaje.....	155
5) Retardo anártrico.....	159
i) Etiología.....	159
ii) Fisiopatología de la actividad nerviosa superior.....	159
iii) Principales asociaciones clínicas.....	161
iv) Características del lenguaje.....	161
v) Trastornos del aprendizaje escolar.....	163
6) Evaluación del código lingüístico.....	163

▪ **PARTE V – INVESTIGACIÓN**

1) Método.....	165
i) Participantes.....	165
ii) Materiales.....	165

iii) Diseño y procedimiento..... 165

2) Casos..... 166

 i) Análisis neurolingüístico y fisiopatológico..... 189

3) Conclusiones..... 207

4) Bibliografía..... 208



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

"Cada hombre es en cada momento todo lo que ha sido y todo lo que será"

Oscar Wilde

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe dentro del marco teórico que sobre el desarrollo cognitivo se propone desde la teoría sociohistórica de Vygotski.

Una aproximación a la respuesta de cómo puede llegar el niño a ser lo que aún no es, se encuentra, en parte, en el análisis de Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo, que él define como la distancia entre "el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución de problemas" y el nivel más elevado de "desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados".

Los logros alcanzados en la interacción social con el adulto (en donde el lenguaje cumple una función reguladora fundamental) representan el desarrollo futuro, de acuerdo con la metáfora de la zona de desarrollo próximo. Es decir que, a través de esta modalidad, podemos explorar no sólo el nivel de competencia lograda hasta ese momento sino también los procesos que se hallan en fase de aparición y al mismo tiempo identificar que modalidad interactiva resulta especialmente favorable para atravesar la "zona de desarrollo próximo del niño".

Sin embargo, este beneficio que puede obtenerse en el plano interpsicológico es consecuencia del empleo adecuado de los procedimientos de interacción en concordancia con la potencialidad del niño.

Según Vygotski, el niño puede operar sólo dentro de ciertos límites que dependen de su desarrollo y posibilidades intelectuales. Así, la zona de desarrollo próximo se determina conjuntamente por el nivel cognitivo y las características de la instrucción aplicada.

El concepto de zona de desarrollo próximo sintetiza la concepción del desarrollo como apropiación e internalización de instrumentos proporcionados por los agentes culturales de interacción social.

En consecuencia, las implicancias diagnósticas en la terapéutica del lenguaje infantil que se derivan de pensar desde la teoría vygotskiana de la zona de desarrollo próximo, permiten enriquecer nuestra perspectiva acerca del uso de instrumentos de diagnóstico como así también adoptar una postura cualitativa en dicho proceso que permita capturar la modalidad particular de organización de las funciones psicológicas del niño.

1) Hipótesis general

Asumimos la hipótesis de que el concepto vygotskiano sobre la “zona de desarrollo próximo” es un valioso instrumento para el diagnóstico y consecuentemente para el tratamiento de los niños con trastorno en el aprendizaje del lenguaje por ser un método individualizado que proporciona una interesante información sobre las posibilidades de aprendizaje o desarrollo futuro.

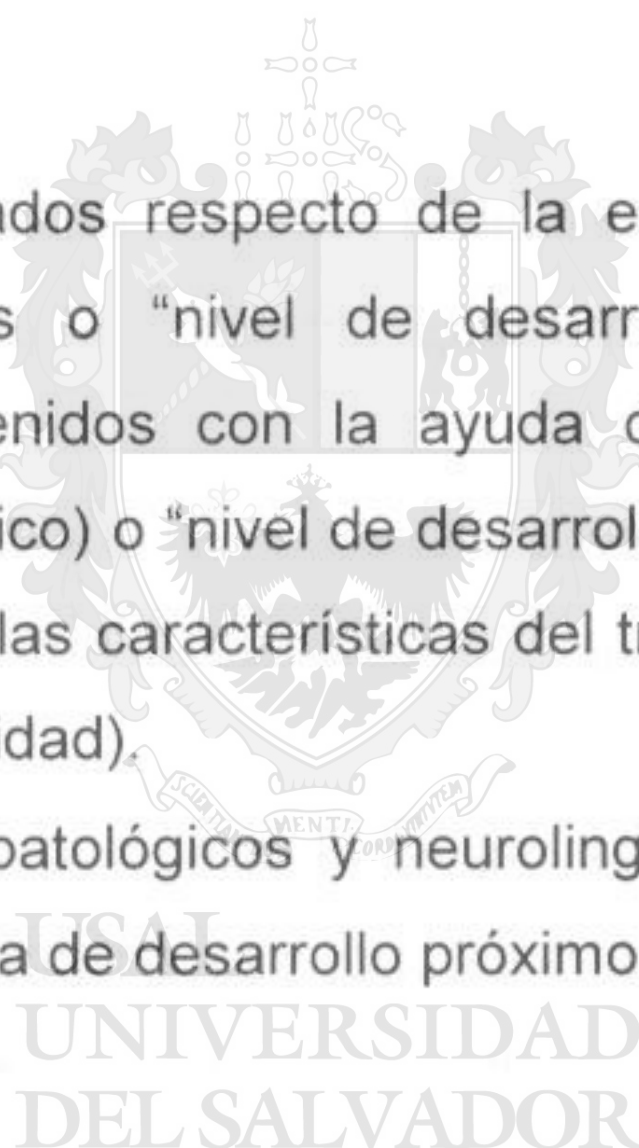
En este trabajo se intentará confirmar el primer punto; su aplicación durante el proceso diagnóstico.

i) Objetivo general

Evaluar la efectividad de generar durante el proceso de evaluación del lenguaje, la zona de desarrollo próximo en aquellos niños que presentan un trastorno lingüístico, como alternativa al uso de pruebas estáticas convencionales.

ii) Objetivos específicos

- Comparar entre los resultados respecto de la evaluación inicial, antes de comenzar con las ayudas o “nivel de desarrollo real” (funcionamiento intrapsicológico) y los obtenidos con la ayuda del terapeuta del lenguaje (procedimiento interpsicológico) o “nivel de desarrollo potencial”. Analizar estos rendimientos en función de las características del trastorno lingüístico del niño (patogenia y grado de severidad).
- Analizar los procesos fisiopatológicos y neurolingüísticos que se ponen en juego en el interior de la zona de desarrollo próximo.



Parte I- IDEAS CENTRALES DE LA TEORIA DE VYGOTSKI

1) Datos biográficos. Contexto histórico

No son muchas las observaciones biográficas que se conservan sobre Vygotski (Rivière, 1994). Por lo que sabemos, Lev Semionovitch Vygotski nació el 5 de noviembre de 1896, en Orsha, una pequeña ciudad no lejana a Minsk, capital de Bielorrusia. Un año después de su nacimiento, la familia se trasladó a otra ciudad bielorrusa: Gomel. Esta ciudad de El Pale (territorio al que habían sido reducidos los judíos en la Rusia zarista) fue realmente la ciudad de Vygotski, donde él vivió su infancia y juventud y comenzó su trabajo profesional. El padre era jefe de departamento del Banco Central y representante de una compañía de seguros. Preocupado por la cultura abrió una biblioteca pública en Gomel. La madre de Vygotski también era una persona culta: sabía varios idiomas y era aficionada a la poesía, como luego lo fue también Lev Vygotski, quien fue el segundo de ocho hermanos. Se desarrolló en un ambiente equilibrado y estimulante desde el punto de vista cultural. Como no consideraban adecuada la educación del "gimnasium" público, le buscaron un tutor privado, Salomón Ashpiz quien tuvo una gran influencia en Vygotski.

Por entonces, el problema de las nacionalidades y las minorías étnicas era muy serio en la Rusia zarista. Vygotski dirigía una especie de seminario sobre la historia de los judíos.

En aquellos años en que aún era bachiller se configuraba un estilo de pensamiento que luego sería característico de todo su trabajo científico: la perspectiva histórica y dialéctica de los problemas fue uno de los rasgos esenciales de su psicología.

Además de Ashpiz, otra persona que influyó mucho en su formación fue su primo David, varios años mayor que Lev, que llegó a ser un importante lingüista.

En el "gimnasium" judío de Gomel, Lev sobresalía claramente por su habilidad para pensar. A pesar de las restricciones que imponía el Ministerio de Educación para los judíos en la Universidad de Moscú y San Petersburgo, Lev pasó la prueba en la facultad de Medicina en el año 1913. Pero luego cambiaría la matrícula en la Universidad de Moscú, ingresando en la Facultad de Derecho pues antes de comenzar los estudios universitarios, Vygotski había desarrollado una importante formación humanística. Se interesaba por la lingüística y la literatura, las lenguas clásicas, la crítica y la filosofía.

En los últimos años de su vida, inició sus estudios de Medicina (que no pudo terminar, por su muerte prematura). Rivièrre sugiere que esta decisión contenía una profunda lógica: “la concepción histórica del desarrollo de las funciones superiores, a la que había llegado gracias a la formación humanista, le llevaba a replantear el problema de la organización neurológica de aquellas funciones (op. cit.:15).

Al decir de Wertsch (1988) su interés por la medicina parece haberse desarrollado a partir de su interés por los desórdenes neurológicos relacionados con el habla y el pensamiento, lo que ya se había manifestado en 1929 en sus escritos sobre la afasia.

Vygotski realizó estudios de filosofía e historia en la Universidad popular de Shanyavsky, una instrucción no reconocida por las autoridades educativas y cuyo ambiente intelectual influyó mucho más en el que el de la Facultad de Derecho.

Vygotski fue, fundamentalmente, un filósofo y semiólogo. Le interesaban los problemas relacionados con los mecanismos psicológicos de la creación literaria y las cuestiones semiológicas relacionadas con la estructura y funciones de los símbolos, signos e imágenes poéticas. Profundizar en el origen de los signos era también penetrar en el origen del hombre mismo y de la cultura.

El pensamiento de Vygotski estaba profundamente influido por la esencia dialéctica de la filosofía de Spinoza, en la concepción del hombre como “instrumento del pensamiento” de la Naturaleza (concebida como unidad) en la comprensión del pensamiento como acción del cuerpo organizado, como función propia del ser material en su más alta expresión. Para Vygotski, la dialéctica era la estructura misma de su modo de pensar.

Vygotski fue un pensador marxista. El marxismo era, una herramienta de pensamiento propio y no un conjunto de verdades reveladas, aunque nunca dio muestras de sumisión al marxismo como ideología. Aquella actitud terminó por provocarle problemas al final de su vida.

Rivièrre (1984:16) considera que “el marxismo de Vygotski...era una actitud intelectual profunda, desarrollada a partir del conocimiento de textos de Hegel, Marx y Engels...”.

Al finalizar sus estudios universitarios, Vygotski regresó a Gomel e impartió clases durante siete años (1917-1924). En un principio, enseñaba literatura en la escuela secundaria, pero años después se dedicó a formar maestros en la escuela local del estado. Es ahí donde empezó a adquirir experiencia en el campo de la educación. En aquella etapa de Gomel enfermó de tuberculosis –a los veinticuatro

años-. En 1924 se casó con Roza Smekhova, tuvo una hija, Gita Vygotskaya (que se dedicó a la pedagogía).

En cuanto a las actividades científicas y profesionales, estuvieron marcadas por tres grupos de intereses:

1) Las relacionadas con cuestiones pedagógicas y educativas; 2) las referidas a la estética, crítica y promoción institucional del arte y, finalmente, 3) los propiamente psicológicos.

Se dedicó a la enseñanza durante toda su vida profesional. A fines de la década de los veinte, antes de caer enfermo, Vygotski emprendió una serie de viajes por toda la Unión Soviética en los que se dedicó a la docencia y a la formación de nuevos laboratorios de investigación. A principios de los años treinta, a petición del Departamento de Psicología del Instituto Psiconeurológico Ucraniano, Vygotski y varios otros investigadores se trasladaron a Jarkov. Aunque no vivía allí, Vygotski asistía con frecuencia a reuniones y conferencias con otros investigadores; en ese entonces se interesó por la medicina, en particular por la neurología, al observar los trastornos relacionados con el habla y el pensamiento. Esta fue una etapa muy formativa en la orientación de sus teorías.

El tiempo de la revolución en 1917 coincidió con su regreso a Gomel, y allí se incorporó a la actividad de quienes intentaban renovar la vida de la ciudad desde la nueva situación.

Vygotski estaba influido considerablemente por la reflexología y la reactología, aunque nunca adhirió completamente a ninguna de ellas. Irrumpió en la psicología soviética en el II Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, celebrado en Leningrado en 1924. Tenía 28 años y era completamente desconocido en los círculos activos de la psicología de su país. La comunicación de Vygotski sobre "el método de investigación reflexológica y psicológica" planteaba algunos de los problemas fundamentales que se debatían en aquellos momentos constituyentes de la psicología soviética post-revolucionaria.

La cuestión fundamental era la incapacidad de la reflexología para explicar adecuadamente la conciencia. Aquella intervención provocó interés entre los jóvenes, como Kornilov y Luria, quienes coincidían con su aspiración de construir una psicología objetiva, capaz de dar cuenta de los procesos humanos más complejos y se oponían al estilo reduccionista de explicación de los reflexólogos. La propuesta de Vygotski parecía abrir el camino a una tercera vía, que no se identificaba ni con el idealismo de la psicología subjetiva de la conciencia ni con el mecanismo reduccionista de las psicologías de los reflejos y la conducta (Siguán, 1987).

Vygotski tenía un amplio conocimiento de la psicología de su tiempo. Retuvo fundamentalmente la influencia del trabajo pavloviano sobre “actividad nerviosa superior” y las unidades estructurales básicas de las funciones adaptativas los reflejos condicionados (Rivière, 1994).

En el mismo año 1924 dio una conferencia sobre “La conciencia como problema de la psicología de la conducta”, que se ha considerado como el “manifiesto de la escuela socio-cultural de Moscú, y en que ya se formula con claridad el principio que terminaría por constituirse en núcleo fundamental de la psicología Vygotskiana: el principio de génesis social de la conciencia. Defendía de manera muy clara la conciencia como contacto social con uno mismo (Siguán, 1987).

Ideas centrales, como la de génesis social de la conciencia o el papel de las herramientas y la actividad productiva en los procesos de humanización fueron inspirados por nociones fundamentales de Engels y Levin (Rivière, 1994).

Desde muy pronto, Vygotski, se dio cuenta que la psicología de su época era incapaz de proporcionar una explicación convincente de la génesis y la naturaleza de las formas superiores de la conciencia humana. Podía, en el mejor de los casos, brindar una explicación fenoménica de sus contenidos. Y cuando trataba de explicarlo, lo que hacía era reducirla a condicionamientos, a procesos elementales de carácter reflejo (Siguán, 1987). Vygotski introdujo una dimensión histórica y cultural en el núcleo mismo de la psicología y consideró el tema de la conciencia a partir de una concepción semiológica de su naturaleza, estructura y génesis. Es decir, concebirla como constituida esencialmente por signos.

Para Vygotski, la actividad no era respuesta o reflejo solamente, sino que implicaba un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos. El concepto de actividad estaba muy estrechamente relacionado con el de mediación. El empleo de útiles y medios representa, al mismo tiempo, el desarrollo de un sistema de regulación de la conducta refleja y la unidad esencial de construcción de la conciencia. Las herramientas, son tan necesarias para la construcción de la conciencia como cualquier artefacto humano. Permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también de la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros, a través de los signos, que son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo. Vygotski escribió al respecto: “puesto que la conciencia tiene estructura semántica, el análisis de los signos es el único método adecuado para investigar la conciencia humana” (1977:94).

Antes de morir en Moscú a los 37 años de edad, el 11 de junio de 1934, debido a las secuelas de su larga tuberculosis, Vygotski vivió una etapa de relativa libertad académica.

Sus trabajos abarcaron muchos campos, además de los ya señalados en filosofía, psicología, arte y cultura, realizó trabajos y estudios vinculados a los problemas de los refugiados, de los discapacitados y de las personas con desórdenes neurológicos. Se centró en los problemas del lenguaje, el pensamiento y el desarrollo, e intentó encontrar sus proyecciones en el plano de la investigación psicológica (Kozulín, 1994).

2) Vygotski y la discapacidad

La psicología de los niños deficientes, así como la neuropsicología de los adultos, han sido consideradas por Vygotski como un aspecto indispensable de la teoría general de desarrollo humano.

No creía que el defecto o la regresión ocurriesen al azar; puesto que la construcción de la mente humana sigue un patrón determinado, su destrucción tampoco puede ser arbitraria y, por lo tanto, debe revelar líneas de ruptura específicas y características de la formación de la mente. Ese es el motivo por el que la observación de la adquisición del lenguaje en los sordomudos, la formación de conceptos o la rehabilitación de los afásicos ha sido para Vygotski, una parte tan importante de la psicología del desarrollo como la conducta sensoriomotriz del niño de dos años.

Lo que percibimos como síntomas de un trastorno suele ser, en realidad, la manifestación de un proceso de compensación. No es que la función superior simplemente "se desconecte", sino que es sustituida por otra función inferior, más arcaica desde el punto de vista del desarrollo, que se encuentra sin control superior y produce formas desviadas de conducta y cognición. Esas eran las premisas teóricas del interés de Vygotski (1983). Pero había otra razón de naturaleza más práctica para el interés de Vygotski por la conducta anormal y el desarrollo alterado. En los años veinte había miles de niños de todas las edades vagando por las calles de las ciudades y pueblos rusos. Eran víctimas de la revolución y la guerra civil, algunos eran huérfanos. Representaban un enorme problema médico, social y psicológico. Estos niños habían sufrido abandono o privación por un período de cuatro o cinco años y, en consecuencia, su desarrollo se había visto gravemente afectado. Estos casos se trataron en el marco del denominado "servicio de defectología".

Ya en 1925 Vygotski había establecido un laboratorio para el estudio del desarrollo infantil anormal, laboratorio que en 1929 fue ascendido de categoría convirtiéndose en el Instituto de Defectología. Durante los últimos años de su vida Vygotski fue director científico de esta institución que además de la tarea de identificar rehabilitar a los niños aquejados de trastornos graves, también surgió el tema de cómo integrar a niños con historiales, capacidades y perfiles psicológicos distintos en el sistema de educación obligatoria establecido en los años veinte por el gobierno soviético. En respuesta a este reto empezó a surgir un campo científico y práctico especial que recibió el nombre de "paidología". El objeto de la paidología, según Vygotski, es el niño como ser humano total.

Después de la revolución, el campo de la "educación especial" como se conoce en occidente recibió el nombre de "defectología". En aquel tiempo, todos los trastornos, tanto físicos como mentales, se contemplaban en función de sus carencias sociales y los requerimientos que planteaban al sistema de salud pública.

La cuestión de la educación especial de los niños discapacitados se había convertido en tema de discusión a principios del siglo XIX.

El sistema británico no sólo separaba las discapacidades, sino que convertía a la discapacidad de tipo físico en criterio de diferenciación, lo cual significaba que los defectos sensoriales o motores originales se consideraban factores de identificación decisivos. En este sistema, el proceso de rehabilitación adoptaba la forma de entrenar lo que quedaba del órgano deficiente y promover su compensación indirecta mediante el desarrollo de órganos o sentidos complementarios. El empirismo británico siempre había insistido en la prioridad de los datos de los sentidos sobre las categorías del pensamiento. Para obtener un conocimiento adecuado, lo primero era obtener entradas sensoriales adecuadas. De acuerdo con esta tradición filosófica, la rehabilitación de los discapacitados no podía consistir más que en la rehabilitación indirecta de capacidades sensoriales.

En cambio, la filosofía racionalista alemana hacía hincapié en la prioridad de las categorías del pensamiento sobre los datos de los sentidos. Según esta tradición, la esencia de cualquier discapacidad radica en la imposibilidad del niño para acceder al nivel adecuado de pensamiento racional. La rehabilitación, por consiguiente, debería estar dirigida a alcanzar el nivel superior de razonamiento abstracto y conceptual capaz de compensar las fallas en la esfera sensoriomotriz. Esta filosofía estimuló el desarrollo de un enfoque holista respecto al niño discapacitado.

Esta divergencia en las filosofías de la educación especial estaba directamente ligada a los problemas a los que tenía que enfrentarse Vygotski en su intento de establecer un programa para la defectología soviética (Kozulin, 1994).

Repasaremos aquellos elementos de la teoría del desarrollo de Vygotski que son relevantes para el estudio de los niños discapacitados.

La teoría del desarrollo psíquico, que Vygotski elaboró al estudiar al niño normal, pasó a ser el fundamento de las investigaciones de la infancia anormal. Descubrió que las leyes generales de desarrollo infantil se observan también en el desarrollo de los niños anormales.

Al establecer la unidad de las regularidades psicológicas de los niños normales y de los que padecen desviaciones en el desarrollo, Vygotski pudo fundamentar la idea general con respecto al desarrollo de la personalidad del niño anormal. Demostró que no sólo se desarrollan algunos aspectos de la personalidad y la conciencia, sino también las propias relaciones entre ambas. Se desarrollan con otros plazos, ritmo y calidad, estando acompañadas en cada etapa y en cada tipo de desarrollo anormal por la formación de una estructura específica. En el análisis de las diferentes variantes de la estructura del defecto, Vygotski descubrió la correlación entre el intelecto y el afecto, entre las funciones psíquicas inferiores y superiores (Vygotski, 1997).

Concedió particular importancia al desarrollo de los procesos psíquicos superiores y a la interconexión de los mismos con los más elementales en los niños anormales. Sus investigaciones demostraron que son posibles el desarrollo y la compensación del defecto mental y sensorial, no mediante el simple adiestramiento de las funciones elementales, sino a expensas del desarrollo y perfeccionamiento, en primer lugar, de las funciones psíquicas superiores.

Un defecto físico no crea ciertas limitaciones naturales en el niño, pero son las limitaciones secundarias, mediados social y psicológicamente, las que conforman el perfil particular de una persona discapacitada. Esta interpretación de la discapacidad colocaba a Vygotski frente a la tradición británica, que consideraba la rehabilitación fundamental como la compensación indirecta del aparato sensorial. Según Vygotski, lo que está alterado son los procesos naturales de visión, audición, movimiento o actitud intelectual, mientras que los que hay que rehabilitar y desarrollar son los procesos superiores, informados culturalmente, de atención selectiva, inteligencia verbal, memoria lógica, etc.

Más en la línea de la tradición alemana, Vygotski defendía la idea de que la verdadera rehabilitación sólo podría alcanzarse mediante el desarrollo compensatorio

de las formas superiores de actividad intelectual, que, a través de un rodeo, sustituirían a las funciones perdidas.

La entrada de datos sensoriales puede lograrse de un modo alternativo; lo que importa es desarrollar los procesos superiores capaces de utilizar estos daños.

Otra de las nociones fundamentales de Vygotski se refiere a la organización sistemática de los procesos mentales superiores.

La función mental superior no es una mera extensión de la natural, y por consiguiente un niño sordo no es un niño normal con la audición sustraída. El “peso” de una discapacidad depende esencialmente del lugar que ocupe una función dada en el sistema general de los procesos superiores. Por ejemplo, la alteración de la visión, que biológicamente es más grave que la pérdida del oído, resulta ser más susceptible de compensación psicológica. Puesto que la audición contribuye a los sistemas funcionales de comunicación e inteligencia verbal, la sordera, fundamentalmente debido a las dificultades que provoca en la adquisición del lenguaje, tiene como consecuencia la alteración de todas las funciones que dependen del factor verbal.

La flexibilidad de los sistemas funcionales, una vez establecidos, permite que una operación puramente intelectual sustituya a un proceso sensorial dañado (Kozulín, 1994)

A la vez que dilucidaba la dinámica que está en la base de la peculiaridad del desarrollo del niño con retraso, mostró también los aspectos positivos en la personalidad de estos niños. La atención de Vygotski fue atraída por las aptitudes que conservaban esos niños y que podrían constituir la base para el despliegue de sus posibilidades potenciales. Concentró sobre todo su interés precisamente en las posibilidades de los niños y no en sus defectos.

Insistía en un nuevo modo de abordar al niño anormal, es decir, en la renuncia al estudio de las manifestaciones exteriores de las funciones singulares en cual o tal anomalía, y en el examen genético de todo el sistema de funciones y de su correlación en las diversas anomalías. Destacaba que era preciso estudiar no sólo los síntomas de tal o cual defecto, sino también la esencia de los cambios, el carácter de las nuevas formaciones. (Vygotski, 1997).

Como el desarrollo normal, según Vygotski depende esencialmente de la internalización de herramientas psicológicas, esta última noción también fue adoptada en sus estudios defectológicos. Dichas herramientas podían considerarse como estímulos –signos artificiales que influirían sobre la conducta humana “desde el exterior”; también podían entenderse como signos que transmiten un significado específico y finalmente los propios signos pueden convertirse en unos “transmisores”

no esenciales en los que el significado pasaría a primer plano, de manera que la "semántica se convertiría en el objeto fundamental de internalización. Para la rehabilitación de las personas discapacitadas, la posibilidad de sustituir un sistema semiótico por otro conservando su semántica es de importancia capital. La idea es cambiar los signos pero conservar el significado. El curso anómalo del desarrollo alterado requiere la modificación de los educativos y el uso de sistemas simbólicos alternativos, pero la meta del desarrollo debería ser la misma que en el niño normal. La coincidencia entre el niño normal y el alterado ocurre en su estructura semántica común.

Esta orientación semántica descarta el enfoque conductista en la rehabilitación de los niños discapacitados, porque lo que habría que adquirir no sería un determinado acto conductual, sino un significado que podría tener toda una serie de diferentes consecuencias conductuales.

Otro aspecto teórico relevante para el estudio de los discapacitados es la noción de representaciones espontáneas y representaciones "científicas". En el desarrollo normal, las representaciones mentales que el niño adquiere espontáneamente en el curso de su actividad diaria le proporcionan un rico material psicológico. Este material entra más adelante en contacto con los conceptos sistemáticos, científicos, que el niño aprende en la escuela. Vygotski profundizó en el problema de la interacción entre estos dos tipos de representaciones. En el niño deficiente, la balanza se inclina a favor de las representaciones "científicas". Al estar aislado de la vida cotidiana, el niño deficiente se ve forzado a aprender de una manera sistemática, "científica", las cosas más sencillas que sus compañeros adquieren en forma espontánea.

Un importante concepto para la teoría del desarrollo anormal es el de zona de desarrollo próximo, en la que se produce el encuentro entre la conducta y el pensamiento del niño y el adulto.

La división entre lo ya alcanzado (nivel actual de desarrollo) y sus posibilidades potenciales (zona de desarrollo próximo) resultó excepcionalmente fructífera para comprender la interacción entre la enseñanza y el desarrollo. Operacionalmente, la zona de desarrollo próximo se define como la diferencia entre la edad mental del niño, evaluada mediante el rendimiento del niño aislado, y su rendimiento con ayuda de un adulto. Identificar esta zona parece especialmente importante en el caso de los niños deficientes, dadas las limitaciones del repertorio de conductas de que disponen de hecho. En la práctica esto significa que cualquier actividad de un niño deficiente, debe adoptar primero la forma de una actividad compartida con un educador adulto. El

educador diagnostica la profundidad de la zona y construye una secuencia de actividades en las que la contribución del adulto disminuye gradualmente mientras que la del niño deficiente aumenta.(Kozulín, 1990).

En la diferenciación de lo que es accesible al niño sólo en colaboración con los adultos y aquello que se convierte en su patrimonio personal como consecuencia del desarrollo, queda expresada una de las ideas centrales de Vygotski: las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos son siempre sociales. Sólo posteriormente van adquiriendo un carácter psicológico-individual.

Como resultado de las investigaciones de los procesos de enseñanza y desarrollo, así como de los períodos sensitivos (óptimos) en el desarrollo de las funciones psíquicas, fue promovida y fundamentada la idea de que es preciso corregir en una etapa temprana el desarrollo anormal y tener en cuenta la zona de desarrollo próximo para formular el diagnóstico de los niños anormales.

La concepción de nivel actual y de la zona de desarrollo próximo se basa en la idea de que tanto esta última, como las posibilidades potenciales del niño, se van ampliando. La introducción de estos conceptos por Vygotski tiene una importancia invaluable para determinar el estado, el ritmo y las perspectivas del desarrollo mental tanto en el niño normal como en el niño anormal. Sus principios permitieron entender de un modo nuevo la cuestión del diagnóstico, la compensación y la corrección de diversos defectos. Con ello Vygotski marcó también una nueva etapa en el avance de la defectología: la elevó al nivel de una ciencia materialista dialéctica. Al tiempo que daba una fundamentación teórica a las orientaciones y métodos de investigación y diagnóstico de niños anormales, sometió a una amplia crítica los métodos de enseñanza especial que existían en otros países, cuya base consistía en la adaptación al defecto, e indicó los caminos a seguir para reestructurar esos métodos (Vygotski,1997).

Las ideas de Vygotski sobre la rehabilitación de los deficientes estaban influida por los principios del psicoterapeuta y educador austriaco Alfred Adler. Adler, antiguo colega de Freud, había abandonado a su mentor para establecer una escuela independiente de lo que denominó "psicología individual". El concepto fundamental de la psicología adleriana es el de complejo de inferioridad. Según Adler toda discapacidad lleva consigo la posibilidad de compensación psicológica e incluso de sobrecompensación. El sentimiento psicológico de inferioridad provocado por las consecuencias sociales de un déficit dispara mecanismos de compensación que permiten superar el defecto natural mediante el desarrollo de funciones superiores. El defecto original se convierte así en el punto de partida y de fuerza motriz del desarrollo

mental de la persona deficiente. A Vygotski le entusiasmaba especialmente la idea de Adler de que la estructura de los procesos compensatorios era mediada. En lugar del tradicional esquema “defecto-compensación”, Adler proponía el esquema “defecto-complejo de inferioridad-compensación”. Según este esquema, las consecuencias sociales de la discapacidad y la reflexión psicológica sobre ellos se convierten en elementos integrantes del proceso de compensación. Por consiguiente, los defectos no afectan el desarrollo psicológico de forma inmediata, sino sólo gracias a la mediación que ejerce la relación con el ambiente social.

Sin embargo, el entusiasmo de Vygotski no le impidió detectar los puntos débiles del sistema de Adler. Dos aspectos parecían especialmente problemáticos. Uno era la diferencia entre superar de verdad el defecto y tener la ilusión de que se supera. El segundo problema se refiere al nivel en que actúa el sentimiento de inferioridad. La postura de Adler implicaba que la superación del defecto presuponía la comprensión consciente de la inferioridad. ¿Pero cómo podría explicarse entonces el proceso compensatorio en niños que, por su edad o estatus mental, son incapaces de experimentar su inferioridad de manera consciente? La propuesta de Vygotski es que prestemos más atención a la vida social del niño deficiente: la experiencia colectiva proporciona material para un proceso de compensación aún cuando dicha experiencia no alcance el nivel consciente (Kozulín, 1994).

Durante el desarrollo de los procesos psíquicos superiores, se realiza una reorganización de las relaciones entre éstos. Al comienzo tiene un papel primordial la percepción; después, la memoria; y, más adelante, el pensamiento verbal, lógico, como también una incorporación cada vez mayor de la voluntad y del empleo de los diversos recursos de mediación. En relación con esto, la línea más prometedora de rehabilitación consiste en el desarrollo de rutas alternativas hacia las funciones mentales superiores. Puesto que el defecto, tanto en sentido negativo como positivo, no actúa tanto por sí mismo como mediante sus consecuencias sociales y psicológicas, la rehabilitación debería tener también por objetivo estas formaciones secundarias. La sordera, como discapacidad natural, no es tan grave, pero a través de las alteraciones secundarias del habla y la comunicación social afecta a toda la estructura psicológica del niño. Como no siempre es posible restaurar la audición misma, debemos centrarnos en encontrar rutas alternativas para desarrollar formas superiores de comunicación e interacción social. La tarea de la rehabilitación es conseguir que el deficiente se desarrolle como un ser humano plenamente funcional. Esa es la razón por la que Vygotski advirtió contra un uso excesivo del lenguaje de signos en la rehabilitación de los sordos. Este lenguaje proporciona un sistema

limitado de comunicación, que ayuda a la persona sorda a obtener información y expresar sus deseos pero al mismo tiempo lo confina al mundo de los sordos y sus instructores.

Vygotski habló de la necesidad de utilizar la actividad práctica con objetos, sobre cuya base puede y debe desarrollarse el intelecto práctico, y después las formas más complejas del pensamiento lógico.

Consideraba que el principio fundamental de la rehabilitación y el único terreno firme para la formación del lenguaje y del pensamiento plenos de contenido real, es la actividad práctica que educa la aptitud para plantearse objetivos, para planificar y pensar. Concedía gran significado a la actividad colectiva, a la cooperación y la interacción, no sólo para la formación de la psique en los niños normales sino también en los niños anormales. Esclareció el papel de la colectividad con relación a los niños anormales en una serie de aspectos: en el aspecto del desarrollo lingüístico, de la formación de la personalidad del niño, en el aspecto del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, etc. Según la teoría general del desarrollo, los procesos psicológicos se originan en las relaciones interpersonales. El futuro proceso interno comienza como una interacción real entre niños; esto también es cierto en el caso del desarrollo de los retrasados mentales.

Kurt Lewin fue uno de los primeros en fijarse en el hecho de que la responsabilidad de la discapacidad mental del niño retrasado no recae sólo en la deficiencia del intelecto. Lewin demostró que la madurez de la motivación es un componente fundamental del retraso mental. Luego de una serie de experimentos concluyó que las estructuras dinámicas de la mente retrasada están menos diferenciadas y son más rígidas que las del psiquismo normal. Lewin también mencionaba la existencia de una extraordinaria concreción de pensamiento en los niños retrasados.

Vygotski desarrolló la teoría de Lewin, subrayando el hecho de que la rigidez de la conducta está directamente ligada a la naturaleza excesivamente concreta del pensamiento retrasado. La conclusión que extrajo Vygotski fue que la flexibilidad de la motivación depende esencialmente del desarrollo de la abstracción y la imaginación.

En otra serie de experimentos, demostró que la motivación de los niños normales dependía esencialmente del significado de las situaciones, mientras que la de los niños retrasados estaba limitada por las circunstancias concretas.

Vygotski llegó a la conclusión de que la tesis de Lewin acerca de la influencia de la motivación sobre el conocimiento debía completarse con la tesis de que existe una influencia recíproca de la inteligencia sobre los procesos afectivos. El análisis

comparativo de niños retrasados mentales y normales mostraba que no son ni la inteligencia ni la motivación por separado las que distinguen la mente normal de la retrasada, sino la forma particular de relación interfuncional que se produce entre ambas esferas (Rivière, 1994).

Vygotski elucidó dialécticamente la interconexión y el condicionamiento mutuo entre el lenguaje y el pensamiento, y demostró el significado de estas funciones psíquicas superiores como medios individuales de regulación de la actividad, su lugar y su papel en el proceso formativo de la autoconciencia. Durante el desarrollo, señaló, se van formando no sólo las funciones psíquicas, sino también las complejas interconexiones e interrelaciones entre ellas.

Las regularidades psíquicas descubiertas por Vygotski al analizar la infancia normal y patológica, lo condujeron a la idea general del desarrollo de toda la personalidad del niño anormal. Al descubrir la peculiar relación entre el intelecto y el afecto, entre las funciones psíquicas inferiores y las superiores, reveló las regularidades del surgimiento de las perturbaciones secundarias como consecuencia de las primarias, vinculadas al órgano afectado, demostrando que es posible prevenir aquellas. De acuerdo con sus observaciones, las perturbaciones secundarias nacen cuando la acción pedagógica es tardía o incorrecta.

Vygotski formuló la tesis según la cual el proceso de desarrollo es el proceso de formación del ser humano, de la personalidad humana. El desarrollo se cumple mediante el surgimiento de nuevos vínculos y formaciones. La nueva formación implica un cambio cualitativo e influye, en los cambios posteriores de la psique. En cada etapa del desarrollo, a la par con la aparición de nuevas formaciones y con la reestructuración de los nexos interfuncionales, en los niños anormales se produce, por influencia de la enseñanza y la educación laboral, un cambio del defecto, que es particular y característico de cada anomalía. La personalidad del niño anormal posee una estructura compleja, y las diversas dificultades en la interacción con el medio social llevan a cambios y a una reorganización de la personalidad del niño. En conexión con la perturbación de los procesos sensoriales, intelectuales, emocionales y volitivos se modifica la correlación de las funciones psíquicas: unas desaparecen o se retrasan en su desarrollo, otras se desarrollan compensatoriamente bajo la influencia de la enseñanza especial, y a su vez, influyen en otros aspectos de la actividad psíquica y de la personalidad del niño anormal.

Según Vygotski, la comprensión de la esencia interior del proceso patológico es inseparable de una clara idea sobre la personalidad del paciente. En relación con los procesos de compensación, Vygotski extrae la conclusión de que las consecuencias

del defecto poseen un doble carácter: por un lado, se produce un desarrollo incompleto de las funciones directamente vinculadas al factor patógeno; por el otro, aparecen mecanismos compensatorios de adaptación. Entendía el proceso de compensación del desarrollo anormal no como el reemplazo mecánico o automático de la función afectada, sino como una consecuencia del ejercicio independiente de la función debilitada y un resultado de la educación de los aspectos indemnes de la psique y de la personalidad del niño anormal. También demostró que el resultado de la compensación depende no sólo de la gravedad del defecto, sino también y en gran medida, de la adecuación y la eficacia de los métodos utilizados para formar los procesos compensatorios; de acuerdo con el éxito de la compensación y de la corrección se modifica la estructura del defecto.

Además fue interpretado de un modo nuevo el concepto de síntomas primarios y secundarios y la particular correlación entre las perturbaciones primarias y secundarias durante el desarrollo anormal, si la acción terapéutica resulta tardía o desacertada. La estructura del defecto —como lo estableció Vygotski— no se reduce a los síntomas directamente ligados a los sistemas biológicos lesionados (a los analizadores o a las lesiones orgánicas centrales), que Vygotski incluyó entre los síntomas primarios de la perturbación. Consideraba que el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas (por ejemplo el lenguaje, el pensamiento, la memoria cultural mediada, la percepción, la orientación espacial, etc.) y el aspecto social de la conducta son desviaciones secundarias que no están directamente ligadas al defecto fundamental, primario, sino que están condicionadas por este.

Analiza las condiciones necesarias para prevenir o superar desviaciones del desarrollo. Según sus observaciones, la educación y la enseñanza correctas ayudan a superar las causas que generan las desviaciones secundarias (las de tercer orden, etc.). Estimaba que el campo central de la compensación es la elevación del desarrollo cultural, es decir, del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, de la esfera de la comunicación, el reforzamiento de las relaciones sociales y laborales colectivas.

Vygotski revisó los aspectos más importantes del diagnóstico del desarrollo anormal; defendía el enfoque no puramente cuantitativo, sino cualitativo del estudio del niño con defecto, exigía que se esclarecieran las particularidades de ese niño y que se hiciera un examen causal, dinámico y positivo de su desarrollo, y no un estudio sintomático. La orientación hacia la búsqueda de las posibilidades positivas y de la peculiaridad cualitativa en el desarrollo del niño anormal es fundamental en todos los trabajos de Vygotski, en particular en sus escritos referentes al diagnóstico del desarrollo.

En el transcurso de muchos años estuvo a cargo de la dirección científica de una serie de investigaciones realizadas en el Instituto de Defectología Experimental (IDE), y participó en el consultorio infantil por donde pasaron centenares de niños con las más diversas anomalías del desarrollo psíquico. Este material tan rico permitió determinar no sólo las causas de las perturbaciones, sino también las posibilidades potenciales del desarrollo de los niños anormales. Al mismo tiempo, demostró de qué modo, con una enseñanza oportuna y adecuadamente organizada, se modifica en los niños anormales la manifestación del defecto, se superan y previenen las posibles consecuencias suplementarias del defecto y se desarrollan las funciones psíquicas superiores.

Es sabido que Daninshevsi y Vygotski, conjuntamente, dieron inicio a la existencia en el IDE de una clínica del lenguaje, donde estudiaban los aspectos preparatorios para una reestructuración de la logopedia. La clínica se convirtió en el prototipo de una red de escuelas para niños con graves alteraciones del lenguaje. Desempeñó un papel importante en el proceso de formación de la logopedia soviética la previsión de Vygotski sobre el papel de la teoría fonológica, para comprender los fundamentos de la patología del lenguaje en los niños. En particular, llevó a una revisión de las concepciones sobre la naturaleza de las alteraciones de la lectura y la escritura. Las ideas de Vygotski en cuanto a la función planificadora del lenguaje fueron utilizadas fecundamente en la construcción de la teoría sobre la tartamudez.

En el trabajo de Vygotski, el análisis teórico del proceso de desarrollo mental en los niños anormales siempre estuvo íntimamente vinculado a los problemas de la pedagogía general y especial. Dejó, en todo el mundo, un legado de imperecedera significación científica que enriqueció el acervo de la psicología, la defectología, la psiconeurología y otras ciencias afines.

3) Las funciones psicológicas superiores

i) Metodología

La concepción de Vygotski sobre las funciones psicológicas superiores, es lo que le permitió tomar distancia respecto de los otros investigadores de su época, que concebían el estudio del comportamiento de manera muy limitada (García González, 2000).

Como alternativa al punto de vista tradicional sobre el desarrollo del niño como proceso de maduración natural, Vygotski propuso un esquema de desarrollo cultural